



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação

**O USO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES EM CONTEXTO PROFISSIONAL: DA
“PARTILHA” AO “SHARE”**

CAMPOS, Joana

Licenciatura em Sociologia e Mestrado em Ciências da Educação

Escola Superior de Educação de Lisboa/IPL – CIES/IUL

jcampos@eselx.ipl.pt

Resumo

Na sociologia das profissões o conhecimento profissional tem sido entendido como um dos principais elementos distintivos dos grupos profissionais, e como recurso de poder e afirmação profissional. A pesquisa a partir da qual se propõe o presente texto, debruça-se sobre os processos de uso do conhecimento profissional e a representação que os profissionais – os professores - têm acerca do mesmo. A presente discussão enquadra-se na problemática do conhecimento profissional dos professores, em particular numa das mais significativas dicotomias identificadas, a relação entre a *teoria* e *prática* profissionais (Alarcão, 1996; Perrenoud, 2001; Tardiff, 2002; Montero, 2005; Roldão, 2007). Este debate embora não seja novo mantém-se actual (Ulvik e Smith, 2011). Metodologicamente os resultados trazidos para a discussão provêm de uma investigação desenvolvida em torno da prática profissional dos professores em contexto. Tecnicamente centra-se na análise das entrevistas sobre as situações observadas em contexto profissional, realizadas a 12 professoras do ensino básico de dois agrupamentos de escolas. A ideia de “partilha” revelou-se a mais central e transversal nos discursos, embora se referencie a situações e dinâmicas muito distintas, variando entre situações formais e informais, em presença ou à distância.

Abstract

Professional knowledge has been perceived in the sociology of professions as a distinctive element of professional groups, and as a source of power and professional closure. The research present research dedicated particular attention to the teachers professional knowledge use processes and its representation. This discussion is part of the problem of teachers' professional knowledge, in particular one of the most significant dichotomies identified, the relationship between theory and professional practice (Alarcão, 1996; Perrenoud, 2001; Tardiff, 2002; Montero, 2005; Roldão, 2007). This debate is not new but remains current (Ulvik and Smith, 2011). Methodologically the results discussed resulted from the research carried out with the teachers' in their professional practice in context. Technically analysis focuses on of interviews to 12 teachers of basic education for two groups of schools. From data analyses the idea of "sharing" turned out to be the most central and transversal; referencing to a dynamic and very different situations, ranging from formal and informal situations, in presence or distance.

Palavras-chave: Conhecimento Profissional; Professores; Prática Profissional

Keywords: Professional Knowledge; Teachers; Professional Practice

PAP1565

1. O conhecimento profissional na sociologia das profissões: principais referências

Profissão e profissionalismo são referências valorizadas no imaginário social das profissões (Carapinheiro e Rodrigues, 1998), por oposição ao amadorismo, ao assalariamento, ao funcionalismo e outros. A profissionalização constitui actualmente uma aspiração para muitos grupos profissionais, seja pelo poder, seja pelo prestígio e autonomia que lhe estão associados (Carapinheiro e Rodrigues, 1998). Neste sentido o conhecimento profissional tem sido entendido como um dos elementos distintivos dos grupos profissionais, e como recurso de poder e afirmação profissional. A importância do conhecimento profissional na definição dos grupos profissionais evidencia-se pela posição de destaque ocupada nas diversas correntes teóricas e abordagens metodológicas desenvolvidas em torno das profissões, nas últimas décadas, tal como se pode ler nas revisões de Rodrigues (1997) e Gonçalves (2007/08), entre outros.

Já nos anos 30 a definição de profissão apresentada por Carr-Saunders e Wilson (1933) sublinhava a importância do conhecimento profissional, apontando para a definição de profissão a partir da especialização de serviços, a criação de associações profissionais e a constituição de uma formação específica (Rodrigues, 1997). A perspectiva funcionalista desenvolveu-se em torno da defesa do profissionalismo amplamente associado aos atributos exclusivos e entendidos como definidores das profissões: o altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos, complexos e especializados, como resultado de formação universitária. E ainda, a utilização racional e não mercantil de tais saberes associada a uma prática profissional orientada por princípios éticos e deontológicos (Gonçalves, 2007/08). Posteriormente, Parsons contribuiu para um avanço substantivo da definição e compreensão das profissões, reforçando o entendimento das mesmas enquanto “(...) elementos essenciais para a integração e coesão sociais das sociedades capitalistas (...) A posse de conhecimentos científicos e técnicos e o ideal de serviço à colectividade são consideradas como as principais fontes de legitimidade social das profissões e uma garantia da sua imprescindibilidade funcional para as sociedades” (Gonçalves, 2007/08: pp 179). Na sua proposta Parsons (1968) definiu o papel do profissional a partir de dimensões específicas, distinguindo-se aqui as que se relacionam mais directamente com o conhecimento profissional: “dupla competência, pela articulação do saber prático fundado na experiência ou na ciência aplicada com o saber teórico adquirido durante uma formação longa e sancionada; competência especializada, fundada numa especialização técnica que limita a autoridade do profissional, unicamente, a um domínio legítimo da sua actividade” (Rodrigues, 1997: pp 10).

Também os autores do interaccionismo simbólico colocaram o conhecimento profissional no centro da definição dos grupos profissionais. Recusando definições apriorísticas das profissões, os investigadores desta corrente procuraram sobretudo compreender os processos quotidianos de interacção social e construção social dos grupos profissionais (Rodrigues, 1997; Gonçalves, 2007/08). Hughes (1958) propôs como critérios de definição de profissão a existência de um saber “profissional”, que neste caso não era considerado necessariamente científico; uma organização de profissionais e ainda, a definição de uma carreira enquanto meio de socialização profissional. Constituem-se assim, como noções básicas da sua proposta o *diploma*, enquanto autorização legal para o exercício profissional, e o *mandato*, como obrigação moral (Dubar, 1991), reforçando a importância da aquisição e reconhecimento da posse de um conhecimento profissional como elemento fundador das profissões.

O enquadramento sócio-histórico e sócio-económico e o centramento da análise no poder marcou as etapas seguintes. Na sua proposta Johnson (1972) defende o conhecimento como elemento distintivo das profissões na medida em que a sua posse, por parte dos profissionais, é o que permite que estes se distanciem e distingam socialmente dos outros; é ainda a partir da sua posse que é possível que seja criada uma relação de dependência do cliente face ao profissional (Gonçalves, 2007/08). Larson (1977) centrou-se nos monopólios profissionais, estendendo-se essa ideia ao conhecimento, concebendo as qualificações profissionais específicas como exclusivas de cada grupo, e definidoras do mesmo. Destaca-se ainda a referência às instituições universitárias pela sua dupla função: como produtoras de conhecimentos científicos em que se

fundam as profissões, e simultaneamente, como entidades credenciadoras (Gonçalves, 2007/08). Distinguem-se ainda os trabalhos de Freidson (1978). Desde a sua proposta inicial que as profissões são por este autor entendidas como forma de organização do mercado de trabalho, assentando o seu poder em três elementos essenciais com significativa coincidência com o conhecimento profissional; seja o uso pela “autonomia técnica por via do controlo da natureza e da forma como é executado o trabalho (neste sentido o profissional como *expert*)”, [seja na sua exclusividade] monopólio de uma área de conhecimento especializado e institucionalizado, o qual sustenta essa autonomia, [seja ainda pela sua produção e certificação], são eles credencialismo (a forma que assume o *gatekeeping*) que permite o acesso à profissão somente dos que detêm credenciais ocupacionais ou institucionais” (Gonçalves, 2007/08: pp 184).

A actual fase da sociologia das profissões corresponde sobretudo ao desenvolvimento de uma perspectiva marcadamente comparativa, baseada no desenvolvimento de uma abordagem sistémica e de busca de modelos complexos (Rodrigues, 1997). Neste período os trabalhos de Abbott (1988) apresentam-se como incontornáveis, em parte por sistematizarem as anteriores propostas. Da sua proposta, e no que mais directamente se prende com a presente pesquisa, é de sublinhar o enfoque analítico orientado para as práticas dos profissionais e para os modos como estes mobilizam os conhecimentos produzidos pelas universidades e comunidade científica, por um lado, e as relações de conflitualidade entre profissões, por outro (Gonçalves, 2007/08). Considerando o espaço profissional como um “sistema de profissões” Abbott (1988) sublinha a importância da afirmação de cada profissão, pela conflito com outros profissionais, no sentido de fixar a sua jurisdição, ou seja, a definição das fronteiras de acção e de identidade profissionais (Evetts, 2003). Para tal, é fundamental o controlo monopolista do conhecimento formal, de natureza abstracta, que constitui o seu principal elemento definidor, e recurso em situações de conflitualidade (Gonçalves, 2007/08). Teoricamente inscrita na importância do conhecimento profissional como elemento definidor das profissões, tal como tem sido entendido nas diferentes correntes e propostas da sociologia das profissões, a pesquisa a partir da qual se propõe a presente análise ocupa-se sobretudo dos processos de uso do conhecimento profissional e da representação que os professores têm acerca do mesmo.

2. O conhecimento profissional dos professores

A discussão relativa ao conhecimento profissional dos professores não é recente e tem tido no seu cerne a relação entre *teoria* e *prática* profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Connelly e Claudinin, 1994; Fenstermacher, 1994; Chartier, 1998; Losego, 1999; Perrenoud, 2001; Tardiff, 2002; Montero, 2005; Roldão, 2007; Caria, 2009; Loureiro, 2010; Ulvik e Smith, 2011) A ideia de uma distinção quase estanque entre *teoria* e *prática* no que à actividade profissional diz respeito não é um exclusivo do grupo profissional dos professores.

Freidson (1986) no seu modelo defende a diferenciação interna dos grupos profissionais, distinguindo entre os *produtores*, os *administradores* e os *práticos*, cabendo a estes últimos a “tradução” e “aplicação” dos saberes produzidos e organizados pelos anteriores. Embora recorram como referencial ao modelo deste autor Tardif, Lessard e Lahaye (1991) distanciam-se no que à actividade docente diz respeito, na medida em que consideram que na sua relação com o conhecimento os professores não se reduzem a meros “executores”. Ou seja, embora os professores não sejam os principais produtores do conhecimento profissional, isto não significa, segundo estes autores, que sejam meros *práticos*, na acepção de Freidson (1986).

No debate em torno do conhecimento profissional dos professores ganhou particular significado o enunciado do *professor reflexivo*, entendendo o professor como gestor da relação entre teoria e prática profissional, por ser dotado de capacidade *reflexiva*. Fenstermacher (1994) na sua sistematização identifica como fundadores deste paradigma os trabalhos de Schon (1983, 1987, 1992), que inspirado no pensamento de Dewey, e os seus estudos sobre outros profissionais como arquitectos, psicoterapeutas, músicos e engenheiros, inaugura o que veio a ser reconhecido como o paradigma da *racionalidade prática* e do *profissional reflexivo*. Os trabalhos de Schon, e dos seus seguidores, constituem contributo incontornável na medida em que sustentam

e operacionalizam a concepção dos professores como profissionais dotados de reflexividade no exercício da sua prática profissional, não circunscrita à situação de sala de aula.

Em oposição a um paradigma de natureza positivista, que entende o professor como o *prático* que “aplica” o conhecimento profissional, o paradigma da *racionalidade prática* inspira-se nas perspectivas cognitivistas que tiveram como contributo inicial a abordagem da psicologia da educação norte-americana, com as correntes de investigação do *Teacher Thinking* (Montero, 2005); nele cruzam-se os enfoques interpretativos com metodologias qualitativas. Como Montero demonstra o desenvolvimento deste paradigma nos últimos 20 anos no domínio da educação “significou uma viragem decisiva para entrar no mundo interno de professores e professoras mediante estratégias de indagação preferencialmente qualitativas e enfoques interpretativos, dando lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional do ensino” (Montero, 2005: 153).

São diversas as propostas identificadas por Montero (2005) que enfatizam o *carácter práctico* do conhecimento, sublinhando a configuração que o conhecimento assume pela história profissional de cada professor (Calderhead, 1988). São perspectivas que colocam os professores como protagonistas do processo, metodologicamente marcadas pelo seu carácter qualitativo. As propostas em torno do conhecimento prático dos professores tem vindo a proliferar nos últimos anos, e contribuído para uma vasta produção analítica, tendo zonas de proximidade e de sobreposição muito acentuadas (Montero, 2005)ⁱ.

Também Alarcão (1996) nos seus estudos sobre a teorização da construção do saber profissional dos professores e desenvolvimento profissional situa como referentes centrais os trabalhos produzidos por Schon (1983, 1987), mas também os de Shulman (1992) e Stenhouse (1991) com a concepção de *professor investigador*. O contributo destes autores consubstancia-se numa vasta produção em torno do conhecimento profissional dos professores dos quais resultaram os respectivos quadros teóricos e modelos analíticos que permanecem na actualidade como pano de fundo dos debates e propostas em torno desta problemática.

São vários os autores que têm procurado definir o conhecimento profissional dos professores (Ulvik & Smith, 2011), não cabendo aqui a apresentação de um levantamento exaustivo apontam-se alguns dos mais significativos. Nas diferentes propostas de definição do conhecimento profissional dos professores analisadas é comum a sistematização dos elementos constitutivos do conhecimento profissional, e consequentemente identificados os produtores e modos de uso desse conhecimento. Complementarmente, os autores ocupam-se dos mecanismos de aquisição, certificação, desenvolvimento e regulação do conhecimento. É sobretudo na variação entre os elementos definidos e a posição ocupada pelos professores que os quadros teóricos se distinguem.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definem o conhecimento profissional dos professores como um conjunto mais ou menos coerente de saberes plurais: saberes de formação profissional; saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Para estes autores é no âmbito da prática profissional que o conhecimento dos professores é desenvolvido. Defendem que é na prática profissional que os professores desenvolvem os saberes específicos da profissão, fundados no trabalho quotidiano e no conhecimento do contexto. Estes saberes são validados e fundados na experiência profissional, incorporando-se sob a forma de *habitus* e *habilidades* profissionais, articulando simultaneamente uma diversidade de saberes (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991: 60).

Nóvoa (1995) sublinhou relativamente ao processo de profissionalização dos professores as dimensões mais vulneráveis do grupo, apontando para a ausência de uma entidade reguladora ética e dontológica fundada no grupo, e ainda, a exterioridade do grupo face à produção e regulação da produção do conhecimento profissional dos professores, depositadas em entidades e grupos externos. Uma certa *exterioridade* deste grupo profissional face ao seu conhecimento decorre do facto de (grande) parte dos seus saberes profissionais serem produzidos por outros. Se se considerarem os saberes de formação profissional, são identificados como protagonistas os do campo formativo, ou seja, pertencentes às instituições de formação inicial e contínua de professores, assim como os do campo científico - os investigadores das ciências sociais

em geral, e os das ciências da educação em particular. Se, por outro lado, se considerarem os saberes pedagógicos os protagonistas voltam a ser outros que não os professores, sobretudo quando a pedagogia se confunde com as ciências da educação (Meirieu, 1995). O mesmo se passa com os conhecimentos disciplinares que integram os saberes conteudinais do currículo e que provêm essencialmente dos grupos sociais tradicionalmente produtores do conhecimento conteudinal - a universidade (Tanguy, 1983). Os saberes surgem junto dos professores como construídos, definidos e determinados por outros. Esta ideia reforçou a pertinência da pesquisa em torno da relação que os professores estabelecem com o conhecimento profissional (Charlot, 1997). Indo assim ao encontro do que Alarcão, a este propósito indicou: a importância da *interacção com as fontes de saber* (1996: 93). Contudo, não são os professores os decisores e/ou negociadores na definição do *corpus* de conhecimento a transmitir. Assim, como não são eles os construtores desses mesmos saberes (Roldão, 2007).

Caria (2005) na sua proposta distingue entre o saber e conhecimento profissionais. Para este autor o conhecimento profissional situa-se numa dimensão abstracta, sendo composto por um conjunto de significações descontextualizadas e fixado em enunciados gerais e escrito. Já o saber profissional é situado, de natureza informal e construído na interacção social (Caria, 2005). Loureiro (2005) afirma a importância do contexto profissional, pela possibilidade de os profissionais em equipa desenvolverem as suas competências em resposta às situações e problemas quotidianamente colocados em contexto profissional.

Na actualidade uma parte do problema prende-se com a definição do que se entende ser o conhecimento necessário (Kelly, Luke & Green, 2011). E essa definição inscreve-se num desafio maior, como se afirma num recente relatório da OCDE “The past was about delivered wisdom, the challenge now is to foster user-generated wisdom among teachers and school leaders in the front line” (Schleicher, 2012). Num período em que a pressão sobre o desempenho dos professores aumenta, obrigando-os a lidar com uma relativa descentralização do conhecimento, seja na sua forma, nas fontes e nos seus modos de disseminação (Derouet, 1999, Lantheaume, 2006, Roldão, 2007). Em síntese, para a investigação em curso são fundamentais os contributos desenvolvidos em torno do conhecimento profissional dos professores, seja no que à definição deste diz respeito, seja no que à relação que com o conhecimento profissional estabelecem os professores, na sua produção, divulgação, apropriação, mais especificamente, no uso e mobilização que dele fazem na sua prática profissional.

3. Dois agrupamentos de escolas e doze professoras: procedimentos metodológicos

Metodologicamente os resultados trazidos para a discussão provêm da pesquisa desenvolvida junto de professores em contexto profissional. Tecnicamente parte-se da análise de um conjunto de entrevistas sobre as situações observadas em contexto profissional, realizadas a 12 professoras do ensino básico de dois agrupamentos de escolas. A ideia de “partilha” revelou-se central e transversal nos discursos. Uma primeira análise exploratória desta categoria analítica emergente ocupa a presente comunicação.

A selecção das escolas para a pesquisa empírica procurou garantir que estas não constituíssem excepção face ao sistema educativo português. Procurou-se garantir a escolha de escolas que se enquadrassem nas características da maioria dos estabelecimentos da rede escolar pública. Assim, a opção por dois agrupamentos territorialmente situados em área urbana, numa das áreas suburbanas mais densamente povoadas e pertencentes ao mesmo concelho.

Um primeiro agrupamento de escolas (A1) identifica-se por reunir na sua maioria alunos oriundos de condição social baixa, com forte incidência imigrante, residentes em área de realojamento social e de construção originalmente clandestina, posteriormente legalizada. Este agrupamento constitui territorialmente a única opção para as famílias e alunos, ou seja, não há disponível na área habitacional, ou nas suas imediações, outras escolas públicas ou privadas. O segundo agrupamento (A2) é frequentado por alunos maioritariamente pertencentes a famílias de classe média e média baixa que “escolhem” aquelas escolas para os seus filhos.

Os professores foram seleccionados para o estudo a partir da definição de um conjunto de critériosⁱⁱ cuja operacionalização resultou na escolha de 12 professoras. A observação da situação profissional em contexto implicou a presença nas diversas situações do quotidiano profissional das professoras, entre tempos lectivos em sala de aula, horas de trabalho dedicado ao desempenho de funções como coordenação pedagógica, direcção de turma e outras, atendimento aos encarregados de educação, reuniões de professores diversas de departamento, de ano de escolaridade, de conselho pedagógico e outras, entre outros momentos e situações formais e outras, informais, como os intervalos entre actividades passados na sala de professores, revisão de materiais e documentação diversa, visitas a outras salas, bibliotecas das escolas, laboratórios, e outros locais da escola e ainda, conversas à entrada e saída da escola, com outros professores, alunos, funcionários e familiares dos alunos. Posteriormente, realizaram-se as entrevistas relativas ao contexto profissional e que tiveram como *ponto de partida* as situações observadas.

4. A importância do trabalho conjunto e das trocas: da “partilha” ao “share”

Os dados revelaram-se como elementos relevantes para a compreensão das dinâmicas de trabalho de grupo e em equipa, assim como das lideranças pedagógicas e organizacionais. As circunstâncias a que se refere este trabalho (em) conjunto vão desde a conversa espontânea e informal na sala de professores, a momentos de trabalho colaborativo em torno da construção de recursos pedagógicos, a situações formais como a troca de instrumentos em reunião de departamento, a troca de e-mail com materiais, ao uso de fóruns de troca de materiais pedagógicos digitais. Numa análise exploratória procurou-se agrupar as referências por domínios de significação associados a essa ideia.

Embora usassem o termo partilha como se de um saber tácito colectivamente integrado, a análise do discurso das entrevistadas revelou entendimentos distintos de partilha. Para parte das entrevistadas a partilha assume-se essencialmente como uma situação interaccional de troca. No que poderemos entender como espectro que a troca pode assumir no âmbito da prática profissional, encontra-se num dos pólos a partilha refere-se à troca de materiais, como fichas, textos, entre outros.

“É um trabalho que nós em reunião de ano prepararmos os programas, as fichas mensais ou uma ficha mais que queiramos partilhar. Agora, no dia-a-dia trabalho sozinha, mesmo...” (A1/ICEB)

Num ponto intermédio desse espectro a referência à partilha associa-se mais à troca mas de ideias, como explicita uma jovem professora recentemente chegada ao agrupamento de escolas e que descreve do seguinte modo a organização do trabalho docente:

“(…) Há um pano de fundo comum. É a primeira vez que eu trabalho numa escola em que há muita partilha e não é: “Eu faço assim e tu fazes assim” Não, existe sempre um modelo, seja para o que for. Sempre, sempre, sempre! Uma organização fantástica. Muita troca de ideias! Um óptimo relacionamento – que isso também conta – entre colegas, pessoas muito empenhadas...” (A2/ICEB)

Para outras entrevistadas o significado da partilha funda-se no trabalho conjunto, como por exemplo o trabalho desenvolvido pela equipa de docentes de um conselho de turma.

“(…) houve várias estratégias que nós partilhamos uns com os outros, (...) E agora referindo só à turma do PCA. Como temos reuniões semanais, de equipa, há estratégias que nós partilhamos uns com os outros: “Resultou? Não resultou?” Não é? (...) houve estratégias que fui pesquisando, já sabia... Outras que surgiram da partilha com outros colegas.” (A1/2CEB/CN/MAT)

No pólo oposto ao da troca de materiais, encontra-se a ideia de partilha no sentido de uma gestão curricular discutida e conjuntamente negociada. São vários os exemplos: a ideia da partilha como tomada de decisão

comum, em equipa, como no exemplo, em que as professoras de História decidem sobre como ensinar um determinado conteúdo face ao desafio dos “novos” perfis de alunos.

“Esta partilha de experiências faz-nos por exemplo reduzir determinados temas [do programa de história], que (...) já não são tão úteis aos alunos. Um deles – para perceber a que é que eu me estou a referir – é a crise religiosa no século XVI do 8º ano. Era um tema que não nos levantava grandes problemas até há uns 5 ou 6 anos atrás. Partíamos dos conhecimentos dos alunos, que quase todos eles tinham uma educação religiosa. Agora já não é assim” (A1/3CEB/CS)

A ideia de partilha como definição e construção de estratégias de ensino comuns como o exemplo da professora de 1º CEB acerca das metodologias de ensino da leitura e da escrita, e o “confronto” entre modelos adoptados pelos professores no 1º ano de escolaridade.

“E eu não tinha pensado daquela maneira... Depois cheguei lá e vi que ela fez de maneira diferente, mas estava uma maneira correta. Daí que eu tenha perguntado depois lembrei-me, então “Há mais maneiras?” Acho que sim, e assim resulta porque partilhamos o trabalho com os outros.” (A1/1CEB)

E por fim, a partilha entendida como utopia, revelada por uma professora que se encontra no topo da carreira, e que assume a coordenação pedagógica do 1ºCEB no agrupamento. Neste caso a partilha concebida como uma construção conjunta nos diversos domínios e dimensões do trabalho docente. No exemplo expresso a entrevistada define partilha como construção, em detrimento da ideia de troca:

“Então vá, vamos fazer! Vamos tentar fazer!” Porque às vezes nós gostávamos de “impor”... A pessoa propõe, mas também se os outros acharem que “Lá vem aquela falar...[imita sussurros] Também me desmotiva... E a partilha de materiais depois acaba, muitas vezes, por ser uma traz uma coisa, outra traz outra... E não resulta tanto daquela construção ali, daquela reflexão. É mais um ajuntamento... (...) Acho que precisamos de mais tempo, mais tempo na escola a fazer partilha de coisas visíveis para os alunos e não tanto registo, tanto registo...(...) A2/1CEB)

As referências sobre com quem partilham é tal como o seu significado muito diversificado. As referências distribuem-se por exemplos de partilha entre professores da escola, nestes casos com uma maior regularidade e proximidades profissionais, como os professores de conselho de turma, da sua área disciplinar e/ou departamento, e ainda os professores do (seu) ano de escolaridade e/ou ciclo.

“Eu sou Diretora de Turma coordeno a equipa pedagógica do PCA. Porque que eu tento nas reuniões... e cada um depois interpreta se calhar aquilo que é partilhado... (...) Mas tento que as estratégias sejam as mesmas, ou seja: Temos uma situação, termos professores que tenham um critério de atuação uniforme.” (A1/2CEB/CN/MAT)

“(...) também gosto de ouvir ideias de colegas, de trocarmos e partilharmos experiências, que normalmente em departamento também as fazemos. Normalmente as atividades nós fazemos em conjunto e seleccionamos um jogo para fazer, alguma atividade para fazer, há questões de aula para fazer, há... Nós, normalmente todas seguimos esse tipo de materiais e mais ou menos esse tipo de atividades, que são decididas em departamento. Depois, eu adapto, portanto, à minha turma” (A2/2CEB/CN/MAT)

“Pode-se dizer que sim, os professores de 1º ciclo são muito unidos e há uma equipa de trabalho. Ou seja, quer eu esteja neste grupo, quer esteja no outro, há sempre aquela partilha para chegar ao mesmo fim. Acho que em todos os grupos isso acontece.” (A1/1CEB)

Outras entrevistadas referem-se a outros professores considerando os da escola e/ou do agrupamento, num alargamento da escala relacional.

“Aqui na escola conhecemos. Mas aqui, fica por aqui... É por aqui que fica, no grupo, neste grupo de escola, que nós vamos partilhando entre nós mas lá para fora não passa...”(A1/ICEB)

Há ainda a referência a outros professores que não são da escola ou agrupamento onde desenvolvem o seu trabalho, mas outros que em determinado momento das suas trajetórias de formação e profissionais se afirmaram como interlocutores nesse processo de partilha (exps. supervisores de estágio, grupo de pares da formação inicial e contínua)

“Ajudou-me imenso, quer a parte didática, quer científica, a minha orientadora de estágio, foi espetacular. E depois tenho aprendido alguns anos com alguns colegas algumas coisas. É, vão partilhando as coisas comigo. E eu vou “Epá! Tu ensinaste-lhes assim, mas porquê?” “Olha por causa disto, daquilo ou de ...” (A2/3CEB/CS)

“Além da formação, nós vamos lendo... Mesmo quando nós trabalhamos em grupo com outras colegas partilhamos experiências também, o que é... O que é muito enriquecedor, “ (A1/ICEB)

“ Uns [materiais] sou eu que faço de raiz, outros são colegas meus que já eram meus colegas na faculdade, e vamos partilhando pela net, partilhando “Olha fiz isto e isto...” e trocamos, digamos, é uma troca. (A2/3CEB/CS)

A partilha parece jogar-se contextualmente entre “dois palcos”, no plano presencial, na escola, e no tecnológico, na web. Relativamente ao que partilham, tal como expresso no exemplo anterior, há uma parte que se refere a materiais pesquisados na web e partilhados em plataformas virtuais. A professora que dá esse exemplo refere-se à criação de fóruns para partilha de materiais como power points, filmes, fichas entre outros exemplos. Como explicita:

“Se acho que são giros, que são apelativos para eles, são lúdicos. Quer sejam em ficha de trabalhos ou power point’s ou... Outros, ou porque vamos ver vídeo no computador, o site... O blogue de Geografia ou outros. E é interessante para iniciar a matéria ou então para para consolidar os conhecimentos deles” (A2/3CEB/CS)

“Outros [materiais] é aqui na escola, com as minhas colegas de grupo, também temos esse hábito de partilhar. Outros vou tirando de manuais, perguntas daqui e dali. Outros eu já tenho encontrado na net também, coisas giras, guardo...” (A2/3CEB/CS)

O uso de novas tecnologias marca de modo substantivo tanto o que trocam como o modo de troca.

“As fichas, por exemplo, se trabalharmos actividades do PNL, então partilhamos. Temos as fichas, todas vamos trabalhar os mesmos livros, e então na reunião de anos fica decidido: “Olha, vou enviar...” As fichas circulam muito bem, é. E mandamos umas para as outras. Enquanto nós trabalhamos uns livros, eles trabalham outros, mas depois trocamos. E então também fazemos a troca dessas fichas.” (A1/ICEB)

“Não sou muito de, de chegar ali, é sempre daquele site, não. Há um site ou outro que às vezes aparece uma ficha para partilhar, ideias. Depois também partilho com as minhas colegas. Elas fazem e dão-me e eu faço e dou também. Mas normalmente tiro de livros, faço por mim, tiro da internet uma ou outra, pronto.

E vai tendo um dossier em que acumula?

Com certeza. Hoje em dia (Risos) hoje em dia já... o arquivo será o computador o “folder”. (A2/2CEB/CN/MAT)

Mas a troca não se restringe ao espaço virtual e materiais digitais, a troca de materiais como livros é igualmente marcante, mas sobretudo pelas entrevistadas há mais anos no ensino.

“Os livros [novos] são... São utilizados no dia a dia mas [os alunos] têm de ser acompanhados... (...) Então, muitas vezes, nós optávamos por procurar os nossos próprios materiais e trazer e... E partilhar com as colegas. Fazemos a partilha de materiais.”(A1/ICEB)

“Foi para todos. Para já, estava na planificação mensal e depois o grupo aqui do primeiro ano, reunimos e fizemos os protocolos em conjunto e, até, trouxemos os materiais e partilhamos em conjunto – primeiro usava eu depois passava para outra colega... É verdade, todos temos saberes para partilharem. E este grupo funcionou muito bem, em questão de partilha, funcionou muito, muito bem!” (A1/ICEB)

Ganha centralidade a ideia da partilha entre profissionais, tal como Caria (2003) a define, por alicerçar os mecanismos de transferências de saberes. Evidenciando-se assim a importância que a prática profissional em equipa assume para estes profissionais (Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Caria, 2005; Loureiro, 2005), ideia de partilha, conforme os sentidos, pauta-se por uma maior ou menor formalidade. Há exemplos de uma partilha marcadamente informal, com referência a professores da escola com quem as entrevistadas mantêm uma proximidade relacional forte e que resultam, aparentemente, de uma relativa espontaneidade.

“A Professora S., da tarde, pronto, é com quem eu trabalho diretamente! Fazemos muita partilha. Portanto, de materiais e não só, nós conversamos muito. É de chegar ao ponto de chegarmos a casa e telefonar e estar uma hora e tal... E não é falar de coisas supérfluas, é coisas da escola mesmo: “Olha, e preocupa-me isto. O que é que tu achas: que eu deva fazer assim?” Há muita partilha! A Professora S. é uma professora mais experiente, já trabalha há mais anos do que eu e... E devo dizer que estou aqui há 2 anos, já aprendi muita, muita coisa. Muita, muita coisa, mesmo! (A2/ICEB)

“ Não tínhamos, não... (expressa hesitação) Não sei, criou-se essa dinâmica desde o início do ano letivo! Criou-se a dinâmica de nos reunirmos, de planificarmos em conjunto, de partilharmos, pronto!”(A1/ICEB)

As situações de partilha que se pautam por relativa formalidade, associam-se essencialmente a trabalho de equipas de docentes, inscritas na organização escolar, como conselho de ano, de turma, e outros. Os exemplos dados prendem-se essencialmente com situações de trabalho resultantes de uma intencionalidade organizacional e pedagógica, por oposição aos exemplos anteriores.

“É desta partilha que se...(...) Também só assim é que entendo as reuniões de grupo, porque se formos só para... Para passar as informações do pedagógico não precisamos! Mandamos um email e está, não é? Portanto, também tem que ser algum fruto disto” (A1/3CEB/CS)

“É uma orientação do agrupamento. Há uma coordenadora de ano que faz as reuniões de 1º ciclo, por exemplo, os primeiros anos, os segundos, terceiros e quartos das duas escolas. Que é para haver... então uma união e uma partilha e não haver um desfasamento entre as duas escolas.” (A1/ICEB)

“No mesmo agrupamento, tantas pessoas a trabalhar, dantes a gente não nos conhecíamos praticamente. Agora, no agrupamento, todas as pessoas se conhecem umas às outras. É... uma vantagem é, realmente, nós entrarmos ali e eles conhecem-nos a nós. Além da partilha depois da informação...tudo vem por acréscimo.” (A1/ICEB)

“Digamos que, mais ou menos, as pessoas se empenham e todos trazem opiniões e... Experiências e partilham e dizem “Olhe, eu já até trabalhei com este manual, tem aqui umas mudanças e foi bom neste aspecto ou no outro...” Portanto, há ali uma partilha que eu acho que é importante e que as pessoas estão motivadas para trabalhar.”(A2/2CEB/CS)

A análise exploratória dos discursos das professoras entrevistadas sobre a partilha permitiu compreender mais aprofundadamente o papel que esta parece assumir no âmbito da prática profissional. Retoma-se a ideia que o conhecimento em si não é suficiente para se constituir como recurso profissional, como refere Rodrigues (1997); é fundamental reconhecer e compreender os processos de construção e de apropriação do mesmo. A partilha emerge como “gerador” da construção, mobilização e uso de conhecimento profissional pelas “trocas” e “trabalho conjunto” que possibilita e potencia.

5. Nota final

Concluiu-se assim que para estas professoras a partilha constitui-se como elemento central da construção, mobilização e uso do seu conhecimento profissional as situações de trabalho conjunto, assim como a consulta a fontes muito diversificadas, sobretudo as disponíveis na web. Evidencia-se assim a importância que a prática profissional em equipa assume para estes profissionais (Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Caria, 2005; Loureiro, 2005). Nóvoa (2003) defendeu numa conferência a *partilha* como um dos elementos que têm vindo a ser ignorados, entre outros, e que considera fundamentais; sobretudo na actual etapa de profissionalização dos professores que, segundo este autor, implica a assunção da passagem do *individual* para o professor como *colectivo*, sendo nessa transição que a partilha cumpre a sua fundamental função.

Este ponto de vista reforça a importância da reflexão sobre a produção e mobilização de conhecimento profissional para o incremento da profissionalização deste grupo (Caria, 2005; Roldão, 2007); em particular pela pressão nacional e internacional para a melhoria dos resultados escolares (Lantheaume, 2006; Roldão, 2007; Timperley e Alton-Lee, 2008), associada a uma relativa incerteza resultante da (re)definição curricular, das alterações na carreira e avaliação de desempenho dos professores.

Bibliografia

- Abbott, A. (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*,
- Alarcão, I. (1996) “A construção do conhecimento profissional”, *Formar professores de português, hoje*, Lisboa: Edições Colibri, pp 91-95
- Barbier, J. M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d’actions*, Paris: PUF
- Calderhead, J (1994) “Teaching as professional activity”, Pollard, A & Bourne, J (eds) *Teaching and learning in primary school*, London/NYork: The Open University, pp 80-83
- Carapinheiro, G & Rodrigues, ML (1998) “Profissões: protagonismos e estratégias”, Viegas, JM Costa, AF (orgs.) *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras: Celta, pp 147-164
- Caria, Telmo (2000) *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e Tecnologia
- Caria, T.H. (Org.) (2005). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina.
- Carr-Saunders, A. M, Wilson, P. A. (1933) *The professions*, London: Oxford Press
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris: Anthropos
- Chartier, A. M. (1998) “L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques”, *Recherche et Formation*, 27, pp 67-82
- Dubar, C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin

- Evetts, J. (2003) The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world”, *International Sociology*, 18:2, pp 395-415
- Freidson (1986) *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*, Chicago and London: The University of Chicago Press
- Gonçalves, C.M. (2007/08) Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento, *Sociologia*, FLUP, vol XVII/XVIII, 2007/08, pp 177-223
- Hughes, E. (1958) *Men and their work*, Glencoe: The Free Press
- Johnson, T. (1972), *Professions and Power*, London, Macmillan.
- Lantheaume, F. (2006) Mal-estar docente ou crise do ofício: quando o “belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma”, *Fórum Sociológico*, nº 15/16 (II série), pp 141-156
- Larson, M. (1977), *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*, London, University
- Losego, (1999) “La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs enseignants forme dans les IUFM”, *Revue Française de Sociologie*, XL-1, pp 139-169
- Loureiro, Armando (2005). O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos em contexto associativo. In Telmo Caria (Org.), *Saber profissional*, (pp. 169-195). Coimbra: Almedina.
- Maurice, M. (1972) “Propôs sur la sociologie des professions”, *Sociologie du Travail*, (2), 72, pp 213-225
- Meirieu, P. (1995) “La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l’éducation?”, *Cahiers Pédagogiques*, 334, pp 31-33
- Montero, L. (2005) *A construção do conhecimento profissional docente*, Lisboa: Instituto Piaget
- Nóvoa, A. (1995) “O passado e o presente dos professores”, Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2003) Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência, texto da comunicação proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, 13 de Novembro, João Pessoa, Paraíba, Brasil
- Parsons, T. (1968) “Professions”, *International Encyclopedia of Social Sciences*, vol 12, pp 536-547
- Perrenoud, P. (2001) “Construir competências é virar as costas aos saberes?”, Perrenoud, Ph, *Porquê construir competências a partir da escola?*, Lisboa Asa, pp 29-37
- Rodrigues, M.L. (1997) *Sociologia das profissões*, Oeiras: Celta
- Sá-Chaves, I. (1994) *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*, Aveiro: Univ. de Aveiro
- Schleicher, A. (2012), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264>
- Schon, D (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Nyor: Basic Books
- Schon, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schulman, L. (1994) “Those who understand knowledge growth in teaching” Pollard, Andrew, and Jill Bourne (eds) *Teaching and learning in primary school*, London/NYork: The Open University, pp 84-88
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata
- Tardif, M, Lessard C & Lahaye, L (1991) “Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une problématique du savoir enseignant”, *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, nº 1, pp 55-69
- Tardiff, M (2002) *Saberes docente e formação profissional*, Petrópolis: Ed. Vozes

Timperley, H.; Alton-Lee, A. (2008) Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. In: Kelly, G.; Luke, A.; Green, J. eds. *Disciplines, knowledge and pedagogy. Review of Research in Education*, 32, Washington DC: Sage Publications.

Uvik, M, Smith, K (2011) What characterises a good practicum in teacher education?, *Education Inquiry*, vol 2, nº 3, pp 517-536

ⁱMontero (2005) apresenta uma sistematização dos principais autores que sobre este domínio específico se têm debruçado, como Yinger (1986) e Grossman (1994).

ⁱⁱUm primeiro critério relativo à representatividade dos três ciclos do ensino básico, excluindo o pré-escolar. O segundo critério diz respeito à situação dos professores na carreira, procurando reunir no mesmo grupo professores em início, meio e final de carreira. Um terceiro critério pretendeu assegurar a presença equitativa dos domínios disciplinares de docência, distribuindo-se entre as áreas curriculares das Ciências da Natureza e Matemática, as Ciências Sociais e as Línguas. Um quarto critério prendeu-se com a presença de professores com e sem desempenho de cargos e/ou lideranças pedagógicas intermédias. Por fim, um critério que procurou garantir a presença de professores com desempenho de funções de supervisão pedagógica de estagiários e/ou professores com função de avaliador de professores da escola.